

**Construcción estatal y desarrollo escolar
(Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820 - 1850)**

José Bustamante Vismara (UNMdP – Conicet)¹

Universidad Nacional de Mar del Plata –

jovisma@hotmail.com

Resumen

El artículo ofrece un análisis comparativo de las escuelas públicas sostenidas por los estados provinciales de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos entre 1820 y 1850. Rasgos descriptivos y cuantitativos son articulados con una indagación en torno a los vínculos que pueden establecerse entre ámbitos locales y gobiernos provinciales. Esto se aprecia a través de la administración de escuelas y pretende servir para explorar aspectos que refieren a la construcción estatal.

Palabras clave: Escuelas Elementales, Estados Provinciales, Historia Comparada.

State building and school development (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820 - 1850)

Abstract

The article analyzes public schools supported by the provinces of Córdoba, Entre Ríos and Buenos Aires between 1820 and 1850 from a comparative point of view. Descriptive and quantitative traits are articulated with an inquiry about the links that can be established between local areas and provincial governments. The focus is on the school administration and is intended to explore aspects that relate to state-building.

Keywords: Elementary Schools, Provincial States, Comparative History.

¹ Investigador Asistente del Conicet. Docente del departamento de historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctor en historia por El Colegio de México. Sus últimos libros son Escuelas en tiempos de cambio: política, maestros y finanzas en el valle de Toluca durante la primera mitad del siglo XIX (editado por El Colegio de México en 2014); y compiló, junto a Alberto Martínez Boom, Escuela pública y maestro en América Latina (editado por Prometeo y la Universidad Pedagógica Nacional en 2014).

Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820 - 1850).

En 1820 la organización centralizada de las Provincias Unidas del Río de la Plata se desplomó. Desde entonces, con excepción de efímeras experiencias institucionales, la estructura política de la región quedó en manos de estados autónomos provinciales. Ello fue reafirmado con el Pacto Federal de 1831 y recién sería alterado con la sanción de la Constitución de la Nación Argentina en 1853 (sedición del Estado de Buenos Aires de por medio). En esos procesos institucionales hubo diversos y creativos intentos por afirmar escuelas. Los límites y las posibilidades de tales proyectos serán atendidos a través de lo sucedido en Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos entre 1820 y 1850. Con este estudio se caracterizarán los establecimientos escolares ligados a estos estados y se atenderán los modos en que fueron administrados. Un acercamiento descriptivo y cuantitativo –señalando las cantidades de escuelas en funcionamiento– será acompañado por una indagación en torno a los vínculos que pueden establecerse entre ámbitos locales y estados provinciales a través de la gestión de estas escuelas. En las primeras secciones el énfasis estará puesto en rasgos formales e institucionales, mientras que hacia el final del artículo se focalizarán aspectos relacionales tejidos en torno a la administración de los establecimientos. Estos procesos serán reconocidos como rasgos que refieren a la modelación estatal: hacer escuela, como forma de hacer estado, al decir de Elsie Rockwell (2007).

La hipótesis que justifica la selección del período y las regiones tomadas en cuenta refiere a un disímil ritmo en la actividad de los establecimientos educativos. Córdoba y Buenos Aires tuvieron un desarrollo que tomó impulso hacia 1820, mientras que en Entre Ríos se produjo algo después, en la década de 1840. Aprender tal desenvolvimiento permitirá sostener que la dinámica de las escuelas elementales acompañó las transformaciones institucionales. La trama de este diálogo entre educación y estado, entonces, servirá para observar desde una perspectiva regional y comparada aspectos políticos y sociales del período.

Caudillismos, estados provinciales e historia de la educación

Durante años, el lapso comprendido entre 1820 y 1850 fue considerado como un período en el que débiles estructuras institucionales estuvieron bajo la férula de omnímodos caudillos. La lectura de Domingo F. Sarmiento en *Facundo* resultó fundante en tal sentido. Allí se afirmó una matriz interpretativa que entendió a la violencia como la forma usual de competencia política, subrayó la ruralización de las bases de poder –en oposición al tradicional papel de las ciudades– y describió un

supuesto generalizado vacío institucional. El caudillo emergía a un primer plano tras las guerras de independencia; así, por ejemplo, se consideró que los férreos gobiernos de Juan Manuel de Rosas (1829-1832 y 1835-1852) fueron directos herederos de la Revolución de Mayo.

Muchas hojas han pasado desde que aquellas palabras sobre el caudillismo fueron escritas. No es este el lugar para retomarlas, mas si para referir al esfuerzo que desde hace unos años se realiza a fin de reconsiderar la posición social y política de estos actores. El libro titulado *Caudillismos Rioplatenses*, que hace unos años compilaron Noemí Goldman y Ricardo Salvatore (1998), es un hito de estas nuevas interpretaciones. Allí se pusieron en diálogo trabajos que discutieron o revisitaron el fenómeno. Algunas de las afirmaciones vertidas en el siglo XIX –y repetidas por distintas escuelas historiográficas durante el XX– sobre los caudillismos fueron cuestionadas y abrieron un amplio marco de interrogantes.²

En articulación a esta renovación, cabe aludir a la interpretación que los trabajos de José Carlos Chiaramonte han impulsado acerca de los estados provinciales. Sus lecturas han desbrozado equívocos tejidos entre los conceptos de federación, confederación y provincia. Luego del derrumbe de las experiencias centralistas de la década de 1810, aunque se utilice el concepto de federación, así como el de provincia, los regímenes institucionales estuvieron organizados como entidades independientes, apenas unidas por un débil tejido confederal (Chiaramonte, 1993). El sistema institucional postindependiente del Río de la Plata estuvo signado por una ambivalente posición: mientras que las provincias que lo componían se suponían parte de un todo, cada una de ellas se comportaba con autonomía e independencia.

Una tercera referencia historiográfica relaciona lo social con el mundo rural. Mientras que tradicionalmente la dicotomía civilización/barbarie fue complementaria de un mundo social *simple* (en que gauchos, indios y terratenientes componían la totalidad del paisaje humano); desde hace unos treinta años aquél horizonte ha sido profusamente enriquecido y complejizado: campesinos y jornaleros han pasado a ocupar un lugar junto a mujeres, niños, esclavos. Una miríada de actores han entrado en escena. Y ello no sólo ha sido mostrado para la campaña de Buenos Aires, las insinuaciones acerca de un denso campesinado que hace tiempo afirmó sobre

² Entre otros textos puede verse Ayrolo y Míguez (2012).

Córdoba Carlos Sempat Assadourian (1982) han sido recuperadas y profundizadas por trabajos como los de Silvia Romano (2002) o Sonia Tell (2008). Para el caso de Entre Ríos, por su parte, Roberto Schmit ha ofrecido renovados acercamientos que superan una lectura dicotómica de la sociedad rural. En sus trabajos sobre el oriente entrerriano la densidad de la notabilidad local es explicada en concurrencia a los procesos de migración y ocupación de espacios fronterizos (2004).

La propuesta que aquí se presenta pretende insertarse y enriquecer estas trayectorias. En ninguna de ellas las escuelas han ocupado un lugar relevante y, sin embargo, la atención a estos establecimientos puede aportar elementos acerca de los estados autónomos provinciales, de la complejidad social de la región y de los caudillismos.

El artículo dialoga, también, con estudios de historia de la educación. Este subcampo no ha privilegiado lo sucedido en la primera mitad del siglo XIX. Así como en otras áreas del conocimiento histórico, lo acontecido en el período parecería ubicarse en un largo paréntesis en el que pocos rasgos resultan necesarios de ser investigados. Pero hay algunos trabajos sobre la temática. Acerca de Buenos Aires son varias las investigaciones (Newland, 1992. Narodowski, 1999. Bustamante Vismara, 2007. Lionetti, 2014); sobre Córdoba algo más escasas (Ayrolo, 2010. Endrek, 1995); mientras que las referencias entrerrianas son menos actualizadas (Salvadores, 1966). Las perspectivas desarrolladas en ellos son heterogéneas, pero hay varios puntos que procurarán ser puestos en diálogo.

En primer lugar cabe poner en valor el trabajo de archivo realizado por los autores mencionados. Una mirada como la que aquí se lleva adelante se fundamenta en investigación propia, pero también en trabajos efectuados por distintos colegas. Un segundo asunto se vincula al esfuerzo por diferenciar y poner en relación lo sucedido en ciudades, pueblos y ámbitos rurales. El artículo que se presenta no profundiza estas diferencias, pero pretende reconocerlas. Así, lo acontecido en las ciudades de Buenos Aires y Córdoba es distintivamente aludido y no integrado uniformemente. Esto es importante debido a que en el análisis de lo educativo, lo sucedido en los ámbitos urbanos suele ser destacado por sobre lo acontecido en pueblos o ámbitos rurales. No faltan, incluso, ocasiones en las que se presupone a la educación rural como una versión desmejorada o incompleta de la urbana.

El tercer punto se diferencia con mayor claridad respecto a la bibliografía indicada. Mientras que éstos atienden a determinado espacio, aquí la mirada busca integrar distintas realidades. El trabajo lleva adelante una historia regional comparada en la que cada uno de los casos es definido a partir del ámbito jurisdiccional que le compete a sus autoridades. Con ello se pretende mensurar o evaluar algunas de sus especificidades y, a su vez, articularlas como parte de un conjunto.

El cuarto aspecto se refiere al nudo de la preocupación que integrará el lazo entre escuelas y política, ¿cómo sirve este diálogo para atender a los procesos de construcción estatal? El problema no ha se ha emplazado en la mayor parte de los trabajos referidos, al menos con una excepción. Lucía Lionetti ha puesto en relieve el papel del estado y los poderes locales en el desarrollo escolar del Estado de Buenos Aires (2014). Al hacerlo llevó adelante una lectura del conjunto del siglo XIX en la que describe a la escuela como un espacio en el que se dirimirían disputas en torno a las condiciones del propio estado y de la ciudadanía. En esta descripción ha enfatizado la limitada presencia del estado y que, cuanto mucho, cobraba visibilidad mediante los *rostros* de algunos de sus funcionarios. En diálogo con esta interpretación, se sugiere que durante el período comprendido entre 1820 y 1850 resultaría difícil afirmar una enfática “ausencia” por parte del estado. Si será posible reconocer diversos grados de afirmación o desarrollo, con momentos de abandono y períodos de expansión.

En esta instancia cabe realizar algunas acotaciones acerca del modo en que en este artículo se alude al estado. Se busca conjugar la arquitectura institucional referida párrafos atrás por Chiaramonte sobre los estados provinciales, con una descripción de los establecimientos escolares. Al hacerlo, aspectos cotidianos acerca de los modos en que fueron gestionadas las escuelas cobrarán un lugar. Para mostrar esto, las tramas urdidas a través de las instancias de gestión local son puestas en relieve en el último acápite del texto. Los estados, entonces, no como entes preconfigurados, sino teñidos por tensiones y consensos históricamente situados. Perspectivas similares, para distintos campos temáticos –la iglesia, la justicia, lo fiscal– han venido desarrollándose en los últimos años. Mientras que desde el campo de la historia de la educación, es la propia Lucía Lionetti quien ha desenvuelto con mayor cuidado perspectivas de este tipo para el último tercio del siglo XIX (2007).

Con estas referencias conceptuales y metodológicas, se enuncian distintos interrogantes: ¿cómo se desarrolló la puesta en marcha de estas instituciones? ¿en qué períodos tuvieron mayor dinamismo? ¿hasta qué punto es posible reconocer al

estado desde lo local? ¿qué diferencias o similitudes pueden advertirse desde los casos analizados? Explorándolas se espera dar cuenta de algunos de los vínculos trazados entre la construcción estatal y el desarrollo educativo.

Tres casos, tres regiones³

Los interrogantes referidos podrían ser considerados desde diversas experiencias. Tres de ellas serán aquí atendidas. La selección está determinada por la densidad de trabajos historiográficos de las zonas, por la posibilidad de acceder a documentación sobre los casos y por el papel que estas regiones tuvieron durante el período. El recorte se focaliza en lo sucedido en las campañas de Córdoba y Buenos Aires, así como al territorio entrerriano, las capitales de las dos primeras provincias serán apartadas de la mirada. La justificación de tal decisión metodológica será presentada con el correr de este apartado. Junto a ello se ofrecerá una descripción de los rasgos de la administración de la educación elemental en el período y el contexto político en que se sitúan.

Tras la crisis de la monarquía desencadenada en 1808 el territorio del virreinato rioplatense vivió años de ensayos y frustraciones en torno al modo en que debía conformarse y legitimarse el gobierno. Las respuestas ante el dilema del ámbito en que residiría la soberanía se conjugaron con los esfuerzos bélicos abiertos en diversos frentes. La irresolución de ambos asuntos encontró un punto de eclosión en 1820. El motín de Arequito conjugado con el triunfo de los caudillos del Litoral, Estanislao López y Francisco Ramírez, sobre José Rondeau en Cepeda marcaron un giro significativo. Con la caída del Director Supremo de las Provincias Unidas se diluyó la autoridad del directorio y del Congreso Nacional que lo legitimaba. Pero también hacia esos meses entró en crisis la Liga de los Pueblos Libres cuyo pilar había sido José Gervasio de Artigas. Emergía un horizonte institucional afirmado en entidades territoriales autónomas.

En distintos territorios del otrora virreinato se configuraron una docena de entidades que ensayaron diversas alternativas. Las experiencias fueron desiguales: mientras algunas conocieron un mayor grado de institucionalidad política, otras vivieron una gran inestabilidad. No obstante estas diferencias, hubo significativas coincidencias: se conformaron ejecutivos unipersonales y legislaturas, se suprimieron

³ En este fragmento se retoman aspectos presentados en Bustamante Vismara (2014). Allí, además de un análisis sobre las disposiciones institucionales y una reflexión sobre el concepto de escuela pública, se anticipa una propuesta que recién en este artículo es desplegada.

cabildos, se sancionaron constituciones o estatutos que buscaron regular las relaciones políticas e institucionales y se apeló a mecanismos representativos de base electoral para dirimir los procesos de sucesión. El conjunto mantuvo coherencia como un todo a partir de la implícita voluntad de reunirse en un futuro congreso constitucional, en la apelación a formas republicanas, en la integración de los espacios rurales a la discusión política y en la ascendencia de poderosos caudillos. Este panorama es aquí complementado con los ensayos de ordenamiento educativo que promovieron las autoridades.

En 1821 en Córdoba se promulgó un *Reglamento Provisorio* que organizó los poderes públicos locales y enmarcó las decisiones durante la gobernación de Juan Bautista Bustos (1820-1829). El texto afirmaba a la provincia como libre, independiente y titular de su soberanía. Se dirigía a los ciudadanos y tomaba el adelanto de la educación o ilustración como una obligación estatal. La gestión de los establecimientos escolares sería llevada adelante por el gobernador, aunque los planes y programas educativos estarían en manos del legislativo. Estas referencias generales no estuvieron vacías de contenido. En septiembre de 1822 se reglamentó el asunto mediante la creación de una Junta Protectora de Escuelas.⁴ Ésta le imprimiría un particular cariz a la administración escolar de la provincia. Las resoluciones ligadas al ramo pasarían por sus manos. Cuando el gobernador recibía oficios se los enviaba a ella para su resolución. Sus integrantes, en principio, debían ser el alcalde de primer voto del cabildo de la ciudad, el rector de la universidad, el síndico procurador y el consiliario más antiguo (todas ellas, autoridades del cabildo o de la universidad).⁵ Además se debería nombrar un “director” que evaluaría a los maestros, visitaría con cierta periodicidad todas las escuelas y examinaría los métodos de enseñanza. Tal cargo, sin embargo, no fue cubierto. La administración escolar de la campaña cordobesa fue llevada adelante por esta en articulación al ámbito local. En estos hubo instancias que sugieren cierta institucionalidad (con la organización de juntas conformadas por alguna eclesiástica o civil), pero tuvieron mayor visibilidad los desempeños individuales.

En Buenos Aires la arquitectura administrativa de las escuelas fue montada entre fines de la década del diez y principios de la siguiente. Se promulgaron reglamentos para las escuelas de la campaña, así como para sus juntas. En estos

⁴ Archivo General de la Universidad Nacional de Córdoba, libro de documentos, n° 6, fojas 339 a 342. Reproducido en Endrek (1995, p. 127-126).

⁵ En 1824 el cabildo de Córdoba sería suprimido, pero ello no parece haber sido acompañado con un ajuste en los miembros de la junta.

ordenamientos se relegó el lugar de los cabildos en la administración del ramo, se designó a un director de escuelas o inspector general con jurisdicción en el territorio y se alentó la instalación de juntas protectoras a nivel local. Cada uno de los pueblos en que se radicaría una escuela tendría una de ellas, conformada por una autoridad eclesiástica, una civil y vecinos. En estas disposiciones el inspector o director general tuvo un papel destacado. Esta fue la autoridad que centralizó decisiones y fungió como gozne entre las juntas locales y las autoridades del estado provincial. Ello, incluso, se sostuvo cuando entre 1821 y 1828 las escuelas estuvieron dentro del organigrama de la Universidad de Buenos Aires.⁶ En 1828, en medio de un clima político de bruscos cambios y generalizada violencia, el rector de la universidad cortó el vínculo que sostenía la casa de estudios con la administración de las escuelas elementales. Desde entonces el inspector general volvió a depender del Ministerio de Gobierno y continuaron en sus funciones las juntas de los poblados. Así, no hubo en Buenos Aires una junta que tuviera jurisdicción para toda una región o sobre varios poblados, sino que cada escuela tuvo una junta. Y, en forma significativa la propagación de estas juntas y escuelas alcanzó casi todos los poblados de la campaña de Buenos Aires.

En Entre Ríos, tras la victoria de Francisco Ramírez sobre Gervasio Artigas en 1820, se dieron una serie de ordenamientos que articularían experiencias institucionales de la administración provincial. En el *Reglamento para el orden de los departamentos* de 1820 se estipulaban las obligaciones que tendrían los comandantes militares sobre lo educativo. Los artículos comprendidos entre el 36 y 39 indicaban que debían establecer escuelas en cada uno de los departamentos y obligar a los padres a que sus hijos asistiesen. Los maestros serían sujetos de probidad y tendrían la “mejor instrucción posible”. El financiamiento de las actividades correría por cuenta del gobierno y los padres “pudientes”. En adición a esta disposición, en 1822, el gobernador Lucio Mansilla y su sala de representantes, promulgaron un *Estatuto Provisorio Constitucional*. La provincia se declaraba integrante de las Provincias Unidas del Río de la Plata, pero conservaba su autonomía en tanto un Congreso General dictase la respectiva constitución. Un gobernador a cargo del ejecutivo, un poder judicial y un congreso –compuesto por 5 diputados– llevarían adelante la administración. En el texto se aludía a la igualdad ante la ley, a la inviolabilidad de la propiedad privada y los derechos electorales de los ciudadanos. En el artículo 116 se prescribía que parte de los derechos de los ciudadanos se perderían para aquellos

⁶ Las actividades en torno a las escuelas de primeras letras cobraron cierto dinamismo desde fines de la década de 1810 (unos años antes a la erección de la universidad) y, junto a ellas, se creó un cargo de director o inspector. De hecho, el canónigo Saturnino Segurola tuvo actividades tanto en ese lapso, como luego de 1828.

que en el año 1840 no supiesen leer y escribir. Más allá de estas disposiciones generales, ¿cómo se administraban las escuelas entrerrianas?: por resoluciones del ejecutivo o el legislativo provincial y actuaciones de comandantes militares en los departamentos. No se encuentra, hasta mediados de la década 1840, una estructura intermedia que eslabone los establecimientos educativos y la administración provincial.⁷ Así, por ejemplo, en los volúmenes de la *Recopilación de leyes, decretos y acuerdos* de la provincia, no faltan disposiciones firmadas por el ejecutivo provincial o la sala de representantes sobre la designación, remoción y traslado de maestros y establecimientos escolares.⁸ Sería recién en 1849 cuando se sancionó un ordenamiento general de la administración escolar.⁹ Se establecía en Paraná una Junta Directora que tendría atribuciones en todas las escuelas de primeras letras que hubiera en la provincia. Además se conformarían comisiones inspectoras en cada departamento. Entre ambos estratos una figura cobraba particular relevancia: el inspector-visitador. No se trató, como en Buenos Aires, de un administrador que residiría en la ciudad, sino de un funcionario que debía circular por la región y tendría amplias atribuciones en el ramo. En algún sentido, la disposición entrerriana se parecía al papel que al “director” se le adjudicó en la reglamentación cordobesa; pero allí no hubo ningún funcionario que fuera designado para tal cargo –y la administración fue centralizada por una junta colegiada–, mientras que en Entre Ríos el inspector-visitador sí sería un sujeto de relevante visibilidad y preparación en el área educativa.

La mirada en conjunto evidencia la generalizada presencia de juntas en los casos de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos. Tal pauta constituye un punto de referencia para atender modalidades de interacción entre grupos locales y autoridades estatales. La atención a la gestión escolar ofrecerá –según se advertirá más adelante– un haz de vicisitudes en las que distintos actores se involucran en la construcción de instituciones. Esas interacciones muestran que, en todas ellas, el gobierno estatal fue

⁷ Fue a mediados de la década de 1840 en que comenzaron a organizarse juntas locales que antecedieron a la formalización y reglamentación de las mismas en 1849. Pueden verse referencias al respecto en Archivo General de Entre Ríos, fondo hacienda, serie XI, departamento de Paraná, caja 1, legajo 16 (1847). Archivo General de Entre Ríos, fondo hacienda, serie XI, departamento de Rosario del Tala, caja 1, legajo 2 (1848). Con estas alusiones cobra sentido un testimonio de 1847 efectuado por el cura Miguel Vidal quien indicó que hubo un reglamento provisorio que “se perdió”. Archivo General de Entre Ríos, fondo hacienda, serie XI, departamento de Victoria, caja 1, legajo 4 (1847).

⁸ Pueden verse *Recopilación de leyes, decretos y acuerdos de la Provincia de Entre-Ríos desde 1821 a 1873. Tomo I. 1821 al 24*, Imp. de La Voz del Pueblo, Uruguay, 1875, p. 113, 193, 357, 445. *Recopilación de leyes, decretos y acuerdos de la Provincia de Entre-Ríos desde 1821 a 1873. Tomo IV. 1833 al 41*, Imp. de La Voz del Pueblo, Uruguay, 1875, p. 108, 109, 268, 317.

⁹ Archivo General de Entre Ríos, fondo hacienda, serie XI, departamento de Paraná, caja 1, legajo 18 D (1849). Allí se encuentran, sin foliar, un borrador manuscrito de febrero de 1849, así como una versión impresa de agosto de ese año. Sobre la base de esta última es la descripción que se realiza en el texto.

importante, quizás determinante. Pero el modo en que se traccionaron las decisiones tuvo una mayor verticalidad en Entre Ríos que en Córdoba o Buenos Aires.

Estas disposiciones organizativas fueron las que enlazaron la mayor parte de los establecimientos educativos que se sostuvieron con fondos del erario. Sin entrar en detalles acerca de los contenidos o las pautas de enseñanza, cabe referir que se trató de escuelas para varones de entre cinco y doce años, aproximadamente. Sus maestros no tuvieron una formación especializada. En la evaluación de sus aptitudes pesaba más el reconocimiento de la honradez y sus buenas costumbres que los saberes o el conocimiento de los métodos de enseñanza (aunque eventualmente pudieron aprender el sistema de enseñanza mutua o lancasteriano). Los cursos no conocieron una graduación, aunque sí una diferenciación interna que clasificaba a los alumnos en distintas clases. De hecho, el aprendizaje de la lectura antecedía –y se encontraba claramente diferenciado– a la práctica de la escritura. Eventualmente, el alumno que no abandonase las clases, continuaría con el aprendizaje de la aritmética. Y el conjunto de las actividades estaban articuladas por la enseñanza religiosa.

Hubo instituciones educativas que no están incluidas en este recorte: ni aquellas ligadas a parroquias o conventos, ni emprendimientos particulares o dependientes de la Sociedad de Beneficencia; pero tampoco se ha trabajado en esta investigación con las escuelas públicas radicadas en las ciudades de Córdoba y Buenos Aires. ¿Por qué? Aunque estas últimas también contaron con erogaciones estatales, tuvieron distintivas características en sus administraciones que permite separarlas con propósitos analíticos. Llevar adelante una justificación en tal sentido, permitirá, además, examinar aspectos propios del recorte tomado para este artículo.

Un primer elemento que ha sido reconocido en las escuelas afirmadas en los cascos urbanos se vincula con la mayor estabilidad de sus establecimientos. Para el caso de la campaña de Buenos Aires sus escuelas vivieron “constantes irregularidades” (Bustamante Vismara, 2007). Los frecuentes cierres y aperturas habrían sido mucho más corrientes que los sucedidos en el casco urbano.¹⁰ También hubo cierta –predecible– sofisticación en el tipo de materias impartidas, así como de los preceptores dispuestos a enseñar en ellos.¹¹ Esto no sólo se vincula con los

¹⁰ Para el caso de Córdoba ello no ha sido estudiado con detenimiento, pero cabría pensar que ocurrió algo semejante.

¹¹ En 1822 en Paraná, Entre Ríos, se intentó abrir una escuela pública que tuviera como maestro a alguien especializado en el sistema lancasteriano (para que pudiera sociabilizarlo entre distintos preceptores). Pero la búsqueda resultó infructuosa. Al reconocer dicha imposibilidad Lucio Mansilla afirmó

estudios superiores de las dos casas universitarias, sino también con la oferta de materias para el nivel elemental.¹² Ahora bien, lo que aquí interesa destacar se refiere al tipo de administración escolar que diferenció a las ciudades de sus respectivas campañas. Esta distinción no ha sido reconocida con el cuidado que el asunto amerita. Las pautas de gestión escolar serían, sin embargo, una clave para comprender estos establecimientos y sus vínculos con el estado. Ni en Buenos Aires, ni en Córdoba se han encontrado mediaciones entre las escuelas y los funcionarios de más alto rango en la administración en ciernes. En ambas, durante la década de 1810, algunos de los miembros de los cabildos tuvieron activa participación en el ramo al ser encomendados como “diputados de escuelas”. Tras la “extinción” de los cabildos, tanto en Buenos Aires como en Córdoba las autoridades ligadas a la universidad tuvieron vínculos con la gestión de las escuelas elementales: en Buenos Aires el Departamento de Primeras Letras tuvo un lugar en el organigrama de la universidad, mientras que el rector de la universidad participó en la Junta Protectora de Córdoba. Con el correr de la década de 1820 fueron el Inspector General de Buenos Aires y la Junta Protectora de la provincia de Córdoba las autoridades que supervisaron los establecimientos. Así, gráficamente, en un reglamento para Buenos Aires de 1835 se diferenció explícitamente el modo en que se gestionaría el asunto en la ciudad y en la campaña. Mientras que en los pueblos de la campaña las juntas protectoras visarían y evaluarían el devenir de los establecimientos, en la ciudad sería el propio Inspector General quien efectuaría estas tareas.¹³ Esta arquitectura administrativa parece haber impactado en la densidad de expedientes y legajos hoy existentes en torno a la gestión de las escuelas de las zonas. A diferencia de lo recogido sobre las escuelas de las zonas rural, los expedientes ciudadanos son más escasos y muestran una menor cantidad de discrepancias entre quienes intervienen en ellos.

El desarrollo de los establecimientos

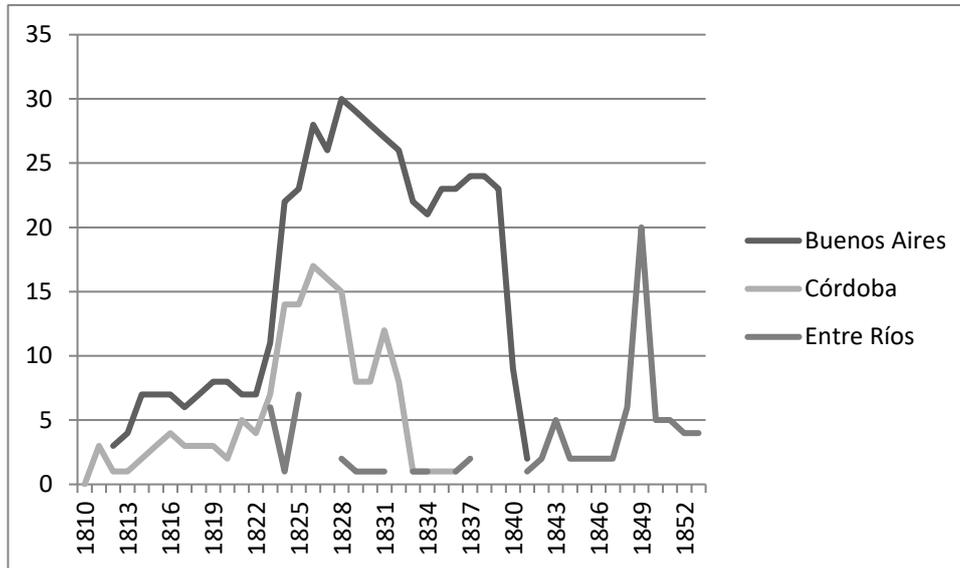
En la representación que continúa se enumera la cantidad de escuelas que se encontraron en funcionamiento en durante el período 1810-1852 en las campañas de Córdoba y Buenos Aires, así como en el territorio de Entre Ríos.

que eran escasos los especialistas en el método lancasteriano y los pocos que estaban preparados en el Río de la Plata preferían asentarse en Buenos Aires. “Ley. Creando una escuela primaria en la Villa Capital del Paraná” y “Mensaje. Del Gobierno al Congreso sobre la imposibilidad de organizar las Escuelas bajo los principios de Lancaster” en *Recopilación de leyes, decretos y acuerdos de la Provincia de Entre-Ríos desde 1821 a 1873. Tomo I. 1821 al 24*, Imp. de La Voz del Pueblo, Uruguay, 1875, p. 113 y p. 204.

¹² Sobre la temática se conoce menos de lo deseado. Sí se cuenta con un pormenorizado análisis para el caso de Buenos Aires Newland (1992).

¹³ Éste elevaría los correspondientes informes a la “superioridad”, y entre ambos no mediaría ningún tipo de organización. “Decreto (980), Organizando las escuelas de públicas de la ciudad y campaña”, en *Registro Oficial del Gobierno de Buenos Aires. Libro Decimocuarto*, Imprenta del Estado, 1835, p. 328.

Gráfica 1, Cantidad de escuelas ligadas a los estados provinciales de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos entre 1810 y 1852¹⁴



La cuantificación graficada aspira a ilustrar el desarrollo institucional con la mayor precisión posible, pero dado que se toman en consideración cierres y aperturas, la reconstrucción efectuada no pretende reproducir puntualmente lo acontecido. Sin reclamar una fotográfica fidelidad, sí se desea ofrecer una imagen del conjunto. Esta composición se sustenta en heterogénea información; tanto documentación editada, como oficios colectados en archivos han servido para su confección. Pero aunque se trate de un recuento con detalles que podrán ajustarse –así, por ejemplo, los años sobre los que no se tienen datos no suponen, necesariamente, que no haya habido escuelas–, tiene su utilidad. ¿Por qué? Ofrece un horizonte con el que evaluar el alcance de estas instituciones. Sirve para contrastar y evaluar los esporádicos conteos que, eventualmente, pueden haber hechos algunos funcionarios.¹⁵ Y permite restarle

¹⁴ Fuentes: para el caso de Buenos Aires se han tomado los datos de Bustamante Vismara (2007). Los de Córdoba están tomados de Ayrolo (2010), Endrek (1995) y Universidad Nacional de Córdoba (1973). Mientras que sobre Entre Ríos el texto de Salvadores (1966) ha sido complementado con referencias de Archivo General de Entre Ríos, fondo hacienda, serie XI, departamentos de Paraná, Villaguay, Rosario del Tala, Concordia y Victoria. Así como correspondencia recogida en Archivo General de la Nación, fondo Urquiza, legajos 1475 a 1505.

Cabe aclarar también que en Córdoba y Buenos Aires sólo incluyen los datos referidos a establecimientos ubicados fuera de las respectivas ciudades.

¹⁵ Un ejemplo en ese sentido: en Entre Ríos en octubre de 1848 Ramón Puig elevó al gobernador delegado un listado con la cantidad de establecimientos de instrucción pública que funcionaban en el departamento de Paraná. Afirmó que 23 preceptores y 5 ayudantes se desempeñaban en 20 establecimientos. Tal cantidad, sin embargo, es puesta en entredicho por el contexto y las descripciones materiales que se conocen para la región; así como por la puesta en perspectiva de la cantidad de escuelas en funcionamiento durante el período en toda la provincia. Archivo General de Entre Ríos, fondo hacienda, serie XI, departamento de Paraná, caja 1, legajo 17 (1848).

solemnidad a las narraciones centradas en la fundación de determinada escuela. Enfatizar tal acontecimiento, sin reconocer el contexto en que se desarrollan estos procesos, confunde más de lo que explica. De hecho la irregularidad en el sostén de estos establecimientos fue, prácticamente, generalizada a todas las experiencias aquí tratadas. Con ello cobra sentido el modo en que el concepto “desarrollo” es tomado en cuenta en este artículo: lejos se está de pretender ofrecer una mirada evolucionista y progresiva del asunto.

En la década de 1810 sólo se encuentran algunas escuelas en Córdoba y Buenos Aires. Si en principio se consideró la hipótesis que sugería un inicial desarrollo en el caso de Córdoba –debido a la tradición jesuítica y educativa de la zona–¹⁶, el panorama parece más equilibrado: en ambas regiones hubo pocos establecimientos.¹⁷ La década del veinte presenta un mayor impulso. En Buenos Aires había unos 10 establecimientos en 1822, que se triplicarían para 1828. Con esas 30 escuelas se alcanzó un significativo volumen: hubo al menos una escuela por cada pueblo de la campaña –incluso algunos sitios tuvieron escuelas para niñas ligadas a la Sociedad de Beneficencia y pudieron contar con establecimientos de gestión particular–. En Córdoba el desarrollo de escuelas rondó los 20 establecimientos con el gobierno de Juan Bautista Bustos; y aunque con la gobernación de José María Paz parecen haber continuado los esfuerzos en el ramo, no tendrían consistencia. En la década de 1820 en Entre Ríos comenzaron a organizarse escuelas, mas con un alcance limitado. De esas experiencias entrerrianas apenas se advierten vestigios en la década de 1830; mientras que, en Córdoba, se aprecia un significativo descenso en el número de establecimientos ligados al estado.¹⁸ En Buenos Aires la década de 1830 transcurrió con una relativa baja que, sin embargo, estuvo lejos de apegarse al supuesto enfático desdén con que Rosas habría tratado la educación elemental. Esta situación fue alterada drásticamente en abril de 1838. Entonces el gobierno de Rosas cesó el pago de salarios a los maestros –así como a otras áreas del gobierno–.¹⁹ Con ello las

¹⁶ En un trabajo anterior se consideró que el desarrollo de los establecimientos tendría el siguiente ritmo: “En Córdoba habrían tenido un temprano desarrollo que se vincularía con los antecedentes educativos acaecidos durante el virreinato, en Buenos Aires el despliegue se sucedería luego de 1820, mientras que en Entre Ríos se produciría algo más tardíamente, hacia 1840.” Bustamante Vismara (2014, p. 212). Esta interpretación es matizada con los datos que aquí se presentan.

¹⁷ Aunque no cabría descartar que ello fue consecuencia de los conflictos de la década de 1810. Para evaluar mejor el asunto se debería conocer con mayor detalle el horizonte institucional de Córdoba a fines del siglo XVIII.

¹⁸ Quizás, no podría ser descartado, la evaluación esté sesgada por el trabajo de archivo que hasta el momento ha podido realizarse. Distinto es el diagnóstico, en cambio, acerca de la ausencia de establecimientos educativos en Buenos Aires durante la década de 1840.

¹⁹ “Nota 1226. Se suspenden los sueldos de los maestros de escuelas públicas de varones, en la ciudad y campaña. Buenos Aires, Abril 27 de 1838”, en *Registro Oficial del Gobierno de Buenos Aires. Libro Décimo-Séptimo*, Imprenta del Estado, 1838, p. 32.

escuelas públicas de primeras letras cerraron hasta 1852. Este retroceso sería similar en Córdoba, pero no así en Entre Ríos. En correspondencia al ascenso de Justo José de Urquiza, los establecimientos educativos de la región conocieron nuevos bríos. E, incluso, lo harían con algunos rasgos innovadores que prefiguran características de las instituciones educativas que se desarrollarían en la segunda mitad del siglo XIX.

Acuerdos, disputas y tensiones en la gestión de escuelas

Luego de algunos párrafos en los que se refirió lo sucedido en las ciudades de Córdoba y Buenos Aires, así como se ofreció un panorama cuantitativo de la cantidad de establecimientos, aquí se pretende volver el foco a los modos en que estas escuelas fueron gestionadas y cómo se tradujo en acciones cotidianas.

En Córdoba en 1825 el preceptor de Punilla le envió a la Junta Protectora un listado de los alumnos y se justificó por las demoras que tuvo en hacerlo. En el texto el maestro le reprochó a los jueces pedáneos por su impuntualidad, así como a los padres de los alumnos por su desconfianza para con el establecimiento. Con un tono propio de la retórica religiosa, afirmó:

“ha parecido conveniente dicimular la demora de algunos individuos para la remición de sus hijos, unos por el pretesto que los están bistiendo, otros (más ignorantes) con el pretesto, o temor vano, que el Estado los quiere para las tropas, por lo que nos ha parecido conbeniente dexarlos a que el tiempo los desengañe”.²⁰

Sin tanto color como ésta, las notas de preceptores dirigidas a las autoridades se repiten en la forma. En 1826 el preceptor Francisco Bretón escribió un oficio señalando el número de sus alumnos, sus aptitudes y las carencias del edificio (Endrek, 1995, p. 344). En diciembre de 1827 el maestro Juan Bautista Urquía, de la escuela radicada en el Fuerte del Tío, expresó: “he hecho reconocer la pieza de esta Escuela de mi cargo con Prácticos, quienes resuelben ser de nesesidad para su mexor seguridad voltearla, y lebantarla de nuebo” (Endrek, 1995, p. 360). Tras ello describió cómo sería la nueva estructura, y sólo suscribió el maestro, sin ninguna otra firma que avale sus dichos. Dos años después, en 1829, el mismo preceptor envió una lista con los nombres de sus doce alumnos y justificó las inasistencias debido a las recurrentes invasiones de los “salvages del Norte” (Endrek, 1995, p. 413). Tampoco se incluyó algún aval de los restantes miembros de la comunidad de la zona. En 1827 el

²⁰ También pueden verse notas de preceptores de la campaña informando a la junta en Endrek (1995, p. 323, 343, 345).

maestro de Río Seco, José Constantino Rodríguez, explicó su demora en remitir el estado de la escuela a su cargo “se ha suspendido esta diligencia hasta esta fecha por no haber podido conciliar oportunamente la asistencia del Párroco, y Juez del partido para documentar con arreglo al art. 13° del Reglamento, y ahora con asistencia de ellos lo hago” (Endrek, 1995, p. 356). Desde los ámbitos locales, entonces, se llevaron adelante procesos administrativos u organizativos que articularon decisiones individuales con la Junta Protectora de la ciudad de Córdoba que centralizaba, allí sí en forma colegiada, las resoluciones.

En el caso de Buenos Aires los preceptores también elevaron oficios con listados de alumnos, útiles o pedidos de diversa índole, pero debieron hacerlo a través de las juntas protectoras de cada uno de los pueblos. Esta instancia generó situaciones en las que no siempre primaron los acuerdos. Abunda la correspondencia dirigida al inspector general donde se pusieron en evidencia disputas y tensiones sobre determinada decisión. En junio de 1828 la junta protectora de Pergamino escribió un informe sobre la escuela del pueblo. Lo firmaron el juez de paz, el cura y un par de vecinos. Daban cuenta de la incomodidad del edificio (se trataba de una pieza alquilada, en mal estado y distante de la plaza e iglesia). Alentaban la necesidad de llevar adelante una nueva construcción. Pero en lo que se detuvieron con mayor ahínco fue en criticar a los padres de los alumnos: “fundados en que ellos tienen con que vivir sin que sus Padres hubiesen dado esta educación, esta ignorancia grava en todos ellos y es un dolor ver que hay Padres con tres y cuatro hijos sin que ninguno de ellos asistan a aprender las primeras letras”.²¹ Tras afirmar ello consultaron si la junta podría llevar adelante acciones para doblegar esa resistencia. En 1828, en Chascomús, el juez de paz fue un activo promotor de las tareas educativas. Escribió al rector de la Universidad de Buenos Aires –y por su intermedio al encargado del ramo– relatando sus esfuerzos por conformar la junta y reanimar un establecimiento que había conocido tiempos mejores:

“Mas viendo desgraciadamente que poco ó nada se adelanta, y que despues de años de escuela no habia un solo joven que supiese leer y escribir medianamente hice que se restableciera la junta protectora de ella, compuesta del juez de paz, el teniente cura, y un vecino D. Vtor Miranda, elegido por voto del vecindario reunido al efecto, para que la inspeccionase con mas

²¹ Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, legajo 5, carpeta 475 (1828).

inmediación y frecuencia que lo que me permitían las atenciones del Juzgado”.²²

Poco tiempo después renovaron el edificio, al preceptor y lograron aceptables resultados.

Pero no siempre los miembros de la junta tuvieron una actitud coordinada. En Baradero, Pedro José Crespo estuvo como cura parroquial. El maestro era Gerónimo Berdeal y las disputas entre ambos fueron numerosas: por el edificio escolar, por los útiles, por la falta de adelanto de los niños... La tensión derivó en acusaciones que excedieron lo educativo, aunque resonaron en este ámbito. El párroco reprobó al maestro:

“se ha propasado en la bebida por varias veces con toda publicidad y siendo este un vicio antiguo en él, según se le indico al q-e subscribe por el S.or Inspector, parece difícil su enmienda– Asi mismo se advierte en el tal Preceptor, tratar solam.te con gentes de baja esfera”.²³

Las decisiones del párroco no fueron consensuadas con la junta y sólo luego de varios oficios intervino el juez de paz. Algo similar se puede reconocer en casos en que fueron los jueces de paz quienes evaluaron críticamente el desempeño de los maestros, y no acordaron sus decisiones ni con sacerdotes, ni con vecinos. Y también se encuentra algún caso en que padres y vecinos contradicen al juez de paz. Hacia 1830, en Las Conchas, el juez de paz había criticado por inepto al preceptor, pero un grupo de padres cursó un oficio observado que esa era una “difamación injuriosa”.²⁴

En Entre Ríos la impresión que se desprende alude a un pujante papel del ejecutivo provincial y sus comandantes militares. Si bien las juntas a nivel local tuvieron algún papel –difuso y tardío en comparación a los otros casos referidos–, la determinación de los funcionarios estrechamente ligados al ejecutivo provincial parece haber sido significativa. A principios de la década de 1820, el gobernador Lucio Mansilla tuvo distintas actuaciones en la puesta en marcha de escuelas. Decretó

²² Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, legajo 8, carpeta 715 (1830).

²³ Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, legajo 5, carpeta 422 (1828).

²⁴ Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, legajo 8, carpeta 724 (1830).

pagos, aperturas y adjudicó útiles o enseres.²⁵ En los años 1830, Pascual Echagüe firmó oficios y decretos ligados a la temática. En julio de 1832, por ejemplo, se involucró personalmente en la contratación de un reconocido maestro, Guillermo Lacour.²⁶ Desde hacía unos años el gobierno de la provincia había estado buscando un especialista en el método lancasteriano y recién entonces pudo contratarlo.²⁷ El maestro recibió útiles y se le alojó en una casa que el gobierno le alquiló en Paraná, pero tras meses de iniciadas sus tareas, fue destituido. El decreto firmado por Echagüe explicitó los problemas que surgieron con su desempeño:

“el preceptor de primeras letras D. Guillermo Lacour tan lejos de contraerse a la enseñanza de los niños que ha tenido a su cargo, se ha abandonado escandalosamente a ciertos vicios detestables y a la mayor inmoralidad tan contraria a los fines y objetos de la enseñanza pública, muy principalmente en un país verdaderamente católico”.²⁸

En 1836 el gobierno entrerriano contrató otro maestro, llamado Andrés Salas. Éste firmó con Juan José Arana, quien fungía como delegado del ejecutivo provincial, un detallado convenio. Los artículos del acuerdo comprometían al maestro, sin mediaciones, con el gobierno provincial.²⁹ Con el correr de la década de 1840 fue Justo José de Urquiza quien se involucró en estos asuntos. Atendió, por ejemplo, a la necesidad de refaccionar un establecimiento en Gualeguaychú. Le escribió a un militar, Salustino Moreira, para que colabore con el presbítero Francisco Terroba quien estaba a cargo de la refacción:

²⁵ Ejemplos de la actuación de Lucio Mansilla pueden verse en Archivo General de Entre Ríos, fondo hacienda, serie XI, departamento de Victoria, caja 1, legajo 1 (1822). Así como se encuentran publicados en *Recopilación de leyes, decretos y acuerdos de la Provincia de Entre-Ríos desde 1821 a 1873. Tomo I. 1821 al 24*, Imp. de La Voz del Pueblo, Uruguay, 1875, p. 193, 194, 195, 357.

²⁶ El contrato y el inventario del establecimiento se encuentran en Archivo General de Entre Ríos, fondo hacienda, serie XI, departamento de Paraná, caja 1, legajo 8 (1832).

²⁷ Durante el gobierno de Lucio Mansilla hubo diversos intentos por contratar a un maestro que propagase el sistema lancasteriano en la provincia. Así fue consignado en un decreto de marzo de 1822. Y aunque se expresaba el monto que ganaría y algunas ventajosas condiciones que tendría quien se hiciera cargo, en noviembre de ese mismo año, el gobernador Mansilla hizo público el fracaso de la iniciativa. Allí indicó: "No ha sido posible encontrar un Maestro de primeras letras sobre los principios de Lancaster, que quiera comprometerse a servir, por ahora en la Provincia para el establecimiento de la Escuela Central, que mandó el Congreso establecer por su Decreto de 16 de Marzo de este año, mediante á que no son comunes estos Preceptores, principalmente de las calidades y circunstancias que se necesitarían, y á que las dotaciones en toda la Provincia de Buenos Aires son bastante convenientes a decidirlos con preferencia por su establecimiento en ella." Los textos referidos se encuentran en "Ley. Creando una escuela primaria en la Villa Capital del Paraná" y "Mensaje. Del Gobierno al Congreso sobre la imposibilidad de organizar las escuelas bajo los principios de Lancaster", *Recopilación de leyes, decretos y acuerdos de la Provincia de Entre-Ríos desde 1821 a 1873. Tomo I. 1821 al 24*, Imp. de La Voz del Pueblo, Uruguay, 1875, p. 113 a 114 y 204 a 205.

²⁸ "Decreto. El gobierno suprime la Escuela que rejentaba el preceptor D. Guillermo Lacour", *Recopilación de leyes, decretos y acuerdos de la Provincia de Entre-Ríos desde 1821 a 1873. Tomo IV. 1833 al 41*, Imp. de La Voz del Pueblo, Uruguay, 1875, p. 53 a 54.

²⁹ Archivo General de Entre Ríos, fondo hacienda, serie XI, departamento de Paraná, caja 1, legajo 11 (1836).

“Prevengo a U. proporcione al Presbitero D. Francisco Terroba lo que vaya precisando para la construccion de una pieza mas en la Escuela de primeras letras; y concluida que sea, me pasará U. la cuenta para ordenar su abono. Mucho les encargo la bondad del edificio tanto en su construccion como en sus materiales; así es que los tirantes pueden encargarse a Corrientes y que sean de quebracho colorado”.³⁰

El modo en que el ejecutivo provincial se ligó al asunto no parece haber cambiado demasiado cuando a fines de la década de 1840 comenzaron a organizarse juntas locales. En 1847 se inició la refacción de una escuela en el departamento de Victoria. Las tareas fueron delegadas en una junta local. Además de un par de vecinos, actuó allí un destacado y activo sacerdote, Miguel Vidal. Por algún motivo no participó del cuerpo un delegado del ejecutivo de apellido Domínguez, y la obra se estancaría. Cuando Urquiza se percató de la interrupción, se comunicó con Domínguez –y no con la junta–. Este aprovechó para señalar que los miembros de la junta no lo habían convocado, así la edificación de la nueva escuela marchaba, según la expresión de Domínguez, “con la velocidad de un elefante”.³¹ Una vez que Urquiza le consultó al respecto, se involucraría: “ahora que VE, honrándome como acostumbra, se me dirige ensanchando mi inspección hacia esta tendencia (sic) de ilustración pública, podré quizás impulsarla con las medidas que mi celo asegura”.³² El nexo entre las autoridades dependientes del ejecutivo y los establecimientos escolares fue alentado, incluso, por algunos de los maestros. Desde 1847 se desempeñó en la escuela pública de Concepción del Uruguay Pedro José Brid. Consiguió ser designado por Urquiza y, con el correspondiente oficio, se presentó ante Fidel Sagastume, quien actuaba como autoridad subalterna en Concepción del Uruguay.³³ A poco de iniciar sus actividades le envió al gobernador “planas” para que pudiera reconocer los adelantos de sus alumnos, copias de una “canción marcial para la Provincia” y felicitaciones por el triunfo de las “armas federales”.³⁴ Pero mientras alababa al ejecutivo provincial, el maestro entraba en conflicto con las autoridades locales. Brid acusó al alcalde por haber perjudicado su imagen y beneficiado a un maestro

³⁰ Archivo Histórico Palacio San José, fondo J.J. de Urquiza, serie beneficencia, caja 19, carpeta 82 (1848).

³¹ Archivo General de Entre Ríos, fondo hacienda, serie XI, departamento de Victoria, caja 1, legajo 2 (1847). La refacción había sido iniciada en abril, corría entonces el mes de octubre.

³² Archivo General de Entre Ríos, fondo hacienda, serie XI, departamento de Victoria, caja 1, legajo 2 (1847).

³³ Archivo General de la Nación, fondo Urquiza, legajo 1482, f. 161 y 162 (1847).

³⁴ Archivo General de Entre Ríos, fondo hacienda, serie XI, departamento de Uruguay, caja 1, legajo 4 (1847).

particular. El conflicto en que se involucró el maestro lo llevó a buscar la protección de Urquiza. Manifestó que él era un “pobre, huérfano y desvalido” –hacía unos meses había migrado desde San Nicolás de los Arroyos–, y no tenía vínculos que lo amparasen. Buscó, entonces, quedar directamente bajo la dependencia del gobernador.³⁵

En conjunto, el lugar de Mansilla, Echagüe o Urquiza en las deliberaciones referidas al ramo educativo no tuvieron comparación con los modos en que otros gobernadores provinciales se involucraron con el asunto. Documentación relevada en distintos repositorios los muestra participando en la designación de maestros, ordenando el pago de sueldos, erogando fondos para refacciones de escuelas, encargando la impresión y compra de libros. Al filo del recorte temporal tomado en cuenta en este artículo, en 1849, se sancionó en Entre Ríos un *Reglamento para las escuelas de primeras letras en la provincia* y se designó a Marcos Sastre como Inspector-Visitador. Entonces se trazó una modulación que aspiró a renovar los vínculos entre el ejecutivo provincial y la gestión local de las escuelas.

Conclusiones

Los estados provinciales del período postindependiente sostuvieron escuelas elementales. Sus gobiernos se abocaron con mayor o menor énfasis a la tarea, pero no fueron ajenos a ella. Se advierten variaciones en la firmeza o consistencia de estas instituciones, y disparidades en los modos en que maestros, padres, vecinos, sacerdotes o autoridades actuaron, pero en los tres casos hubo esfuerzos por desarrollarlas. Los motivos de esta decisión eran diversos: se consideraba que las escuelas coadyuvarían a la “civilización” en lo religioso o moral, al disciplinamiento de las poblaciones, así como afirmarían un sistema republicano.

En los modos en que se llevó adelante la gestión de estas instituciones, las juntas tuvieron un lugar significativo. En Córdoba una Junta Protectora afirmada en la capital supervisó las actividades desarrolladas en sus departamentos. Allí, el dinamismo en el ámbito local estuvo en manos de maestros, sacerdotes o jueces que, aunque consensuaron algunas de sus peticiones, no se integraban en juntas para cada uno de los pueblos o distritos. Aún menos densidad conocieron las juntas de los pueblos de Entre Ríos. En esta región el ejecutivo provincial se involucró en las decisiones ligadas a lo escolar. No sólo durante la gobernación de Urquiza, también en

³⁵ Archivo General de Entre Ríos, fondo hacienda, serie XI, departamento de Uruguay, caja 1, legajo 5 (1848).

períodos previos. Allí las juntas recién tomarían forma hacia 1845. En el caso de Buenos Aires lo distintivo ha sido la efervescencia de las juntas protectoras de los pueblos de la campaña. Los diálogos que éstas generaron con el inspector general – cargo que durante la mayor parte del período fue ocupado por Saturnino Segurola– no han sido reconocidos en los otros casos. Pero sí hubo aspectos que Buenos Aires compartió con Córdoba: en ambas provincias las universidades tuvieron alguna injerencia en el manejo de la educación elemental. El rector de la universidad de Córdoba formó parte de la Junta Protectora, mientras que la Universidad de Buenos Aires tuvo al Departamento de Primeras Letras como una de sus áreas de actuación. Nada de esto se encontraría en el caso entrerriano, ni siquiera con el despliegue del Colegio de Concepción del Uruguay en la década de 1850.

Este análisis ha sido realizado sobre la base de un esfuerzo por cuantificar el alcance y los límites de estas instituciones. Además se buscó caracterizar la trayectoria irregular de estas instituciones y el oscilante interés que por ellas mostraron los gobiernos y sus comunidades. Estos vaivenes fueron frecuentes en las tres regiones tomadas en cuenta; y si ellos muestran la debilidad de los emprendimientos, también manifiestan el eventual interés que despertaron.

Distintos actores intervinieron en la gestión. Entre éstos los sacerdotes tuvieron un papel destacado. Su lugar fue central en la administración de las escuelas de primeras letras de todas estas regiones. Junto a ellos participaron jueces, militares, padres, vecinos y hasta los propios maestros. Con sus consensos o disputas intervinieron en la modelación de estas instituciones y con ello –según el supuesto que acompaña el análisis– coadyuvaron en la construcción del estado. De este modo, si tradicionalmente la historia de las escuelas ha servido para ilustrar con detalles culturales el desarrollo de la política –que era, en definitiva, la que condicionaba a las escuelas–; aquí se han buscado reconocer facetas de lo político en la gestión de escuelas.

Recibido: 11 de marzo de 2016.

Aceptado: 11 de noviembre de 2016.

Bibliografía

Ayroló, Valentina (2010). Sociedad, iglesia y educación en Córdoba durante la primera mitad del siglo XIX. En Roitenburd, Silvia y Juan Pablo Abratte (comp.) *Historia de la educación en argentina*. Córdoba: Editorial Brujas.

Ayroló, Valentina y Eduardo Míguez (2012). Reconstruction of the Socio-Political Order after Independence in Latin America. A Reconsideration of Caudillo Politics in the River Plate” *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas*. Viena: Bohlau.

Bustamante Vismara, José (2007). *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*. La Plata: Archivo Histórico “Ricardo Levene” – Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires – Asociación Amigos del Archivo Histórico, La Plata.

Bustamante Vismara, José (2014). Una historia regional comparada de la educación elemental. (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1810-1852). En: Martínez Boom, Alberto y José Bustamante Vismara (comps.) *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*. Buenos Aires – Bogotá: Prometeo – Universidad Pedagógica Nacional.

Chiaramonte, José Carlos (1993). El federalismo argentino en la primera mitad del siglo XIX. En: Carmagnani, Marcello (coord.) *Federalismos latinoamericanos: México, Brasil y Argentina*. México: Fondo de Cultura Económica.

Endrek, Emiliano (1995). *Escuela, sociedad y finanzas en una autonomía provincial: Córdoba, 1820 – 1829*. Córdoba: Junta Provincial de Historia de Córdoba.

Goldman, Noemí y Ricardo Salvatore (1998) *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*. Buenos Aires: Eudeba.

Lionetti, Lucía (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lionetti, Lucía (2014). La escuela en busca del Estado. Los límites y alcances metodológicos y conceptuales para el estudio del caso de las comunidades, las escuelas y las autoridades en el contexto del siglo XIX en Argentina. En: conferencia leída en el *XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. Toluca: El Colegio Mexiquense – Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Newland, Carlos (1992). *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860*. Buenos Aires: Grupo Editor de Latinoamérica.

Narodowski, Mariano (1999). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

Rockwell, Elsie (2007). *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán – CINVESTAV – CIESAS.

Romano, Silvia (2002). *Economía, sociedad y poder en Córdoba. Primera mitad del siglo XIX*. Córdoba: Ferreyra editor.

Salvadores, Antonino (1966). *Historia de la instrucción pública en Entre Ríos: antecedentes. La instrucción primaria hasta la creación del Consejo general de educación. Orígenes de la enseñanza superior, nacional y normal*. Paraná: Museo histórico Martiniano Leguizamón.

Schmit, Roberto (2004). *Ruina y resurrección en tiempos de guerra: sociedad, economía y poder en el Oriente entrerriano posrevolucionario 1810-1852*. Buenos Aires: Prometeo.

Sempat Assadourian, Carlos (1982). *El sistema de la economía colonial. Mercado interno regiones y espacio económico*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Tell, Sonia (2008). *Córdoba una sociedad campesina (1750-1850)*. Buenos Aires: Prometeo.

Universidad Nacional de Córdoba (1973). *Libro de Acuerdos de la Junta Protectora de escuelas gratuitas: año 1822 con advertencia de C. S. Segreti*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades – Cátedra de Historia Argentina.